Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques

Nicolas **Epinoux**
Université Bordeaux, France
nicolas.epinoux@u-bordeaux2.fr

Lucile **Lafont**
Université Bordeaux, France
lucile.lafont@u-bordeaux2.fr



ésumé

Le développement des compétences sociales des adolescents en milieu scolaire est une préoccupation récente sur la scène éducative européenne. Ces dernières doivent devenir un objet d'enseignement, avec leurs contenus d'enseignement adaptés. C'est dans cette perspective que nous proposerons de mesurer les effets d'un protocole de formation d'une compétence sociale scolaire en éducation physique et sportive (EPS) et en sciences physiques. Cette démarche s'appuiera sur les nombreux travaux traitant de l'apprentissage coopératif et montrant ses avantages, notamment pour ce type d'acquisition.

Mots-clés

compétences sociales, apprentissage coopératif, formation

Abstract

The development of the social competencies of the teenagers in schools is a concern recently clarified on the European educational scene. The latter have to become an object of full teaching, with their adapted contents of teaching. It is in this perspective that we shall suggest measuring the effects of a protocol of training and request of a school social competence in Physical Education (PE) and in physical sciences. This approach will lean on the numerous works dealing with the cooperative learning (AC). These studies demonstrate the advantages of this educational device, in particular for this type of acquisition.

Keywords

social competencies, cooperative learning, training

Introduction

Les compétences sociales trouvent une place nouvelle dans les curriculums européens des années 2000. Ces dernières se logent parmi les huit compétences clés à faire acquérir pour « une société européenne de la connaissance ». À ce titre, citons le ministre français de l'Éducation nationale, Peillon (2013), qui déclare dans son ouvrage intitulé « Refondons l'école », que « développer l'estime de soi, la confiance, l'initiative, la coopération, ce n'est pas seulement une condition de l'épanouissement personnel, c'est aussi indispensable à l'acquisition de connaissances et à la réussite scolaire comme professionnelle ». L'intérêt accordé à ce type de compétence ne fait plus aucun doute. Dutrénit (1997) nous rappelle que lorsqu'une personne possède ces compétences sociales, (...) « elle est capable de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie citoyenne et de progresser dans une profession ». Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin (2000) ajoutent qu'elle est une variable de poids dans l'intégration scolaire et sociale. Scheier, Botvin, Griffin, et Diaz (2000) affirment que lorsque le niveau de compétence sociale est faible, il devient un facteur de risque quant au développement de conduites déviantes.

Face à cet intérêt pour cette formation aux « savoirs sociaux », se voient questionnés les outils pédagogiques et les conceptualisations didactiques proposés aux enseignants permettant de concourir à ce type d'apprentissage.

Notre volonté, dans cet article, sera de proposer un exemple de formation sociale qui s'ancrera sur un cycle d'éducation physique et sportive (EPS). Cette formation aura pour perspective (non détaillée ici) de se poursuivre dans une autre matière : les sciences physiques.

À notre connaissance, aucune formation de type scolaire n'existe permettant aux enseignants de s'emparer de cet objectif pour tous les élèves du secondaire. Des plans de formation existent, notamment, en Amérique du Nord, mais ils se centrent sur les élèves ayant des difficultés de comportement (Gresham, 1998; Massé, 1999; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Gendron, Royer, Bertrand et Potvin (2005) ajoutent que ces programmes ont des résultats mitigés dans la mesure où ils visent davantage le volet de mise à niveau des connaissances plutôt que celui de la mise en pratique. Notre ambition est de proposer un cadre d'analyse et de travail efficace cherchant à développer les compétences sociales pour tous les élèves en EPS mais aussi dans d'autres disciplines où les interactions sociales peuvent permettre d'optimiser les apprentissages. Notre cadre d'analyse sera le cadre des apprentissages réalisés en interaction (socioconstructivisme) positionné dans le cadre plus large de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon, Verba et Winnykamen, 1988). Notre contribution s'attachera à mettre en lumière une partie des résultats d'une étude réalisée en EPS et en sciences physiques cherchant à développer la collaboration entre les élèves pour mener à bien un projet collectif. L'impact de la mise en place concrète d'une formation spécifique au « travailler ensemble » sera ainsi examiné.

Clarification de la notion de compétence sociale

Un domaine d'apprentissage singulier

Le Parlement européen (2006) précise la notion de compétence sociale :

> La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif.

Cette vision globale impose une réflexion didactique mais aussi pédagogique. Le fait de ranger les compétences sociales ou la compétence sociale dans la catégorie des éléments à transmettre ne suffit pas à la décréter « enseignable » et encore moins « enseignée ». Léziart (1996) nous rappelle que l'école ne transmet pas de manière directe les savoirs ou les pratiques requis par la société, s'il en était ainsi, son existence ne se justifierait pas. En effet, les compétences sociales s'imposent comme des outils contemporains de réussite personnelle et professionnelle. Mais celles-ci ne sont, pour l'heure, que peu sollicitées dans l'école. Ce « savoir » porte en lui une double singularité qui fait à la fois sa force mais aussi, pour l'heure, sa principale faiblesse.

D'une part, il n'est pas un savoir « traditionnel ». Il n'est pas issu d'une transposition didactique classique, entendue comme la transformation d'un savoir savant en un savoir à enseigner (Chevallard, 1986). Les compétences sociales ne peuvent exister pour elles-mêmes dans une école cloisonnée en disciplines indépendantes basée sur des savoirs cartésiens ou sur des pratiques sociales structurées (les activités physiques et sportives [APSA], la musique, les arts). Les compétences sociales ne rentrent pas dans ces catégories. Elles ne sont ni une discipline scolaire ni un savoir savant. Elles héritent d'un statut complexe, à l'écart du concept central dans l'enseignement français, de programme disciplinaire. Mis à part les programmes d'EPS de collège et de lycée (Ministère de l'Éducation nationale, 2008; Ministère de l'Éducation nationale, 2010) qui font référence de façon explicite aux compétences

sociales, les autres disciplines occultent massivement cette partie de l'enseignement. Paradoxalement, elles sont omniprésentes dans les pratiques pédagogiques. Si certains climats de classe peuvent en limiter l'impact tangible, il n'empêche qu'elles sont à chaque instant sollicitées. Si l'on s'intéresse à la nature des compétences sociales, on peut affirmer que leur caractéristique principale est qu'elles n'existent que dans l'inter-action. Elles « portent » d'autres compétences dites « scolaires » dès qu'on sollicite une mise en œuvre inter-active de travaux. Ceci étant, on peut affirmer que toute action à l'école est destinée à être jugée. Ces actions sont donc par nature sociales.

De fait, les compétences sociales ont une identité singulière qui peut générer des difficultés quant à leur existence pédagogique concrète aux côtés des autres savoirs « cartésiens ». Se pose alors la question de savoir si ces compétences s'apprennent. Notre contribution cherchera à montrer que oui. Collaborer ne va pas de soi. À un âge où l'identité se construit dans la comparaison systématique à autrui (Durand, 1987), le respect, l'écoute, l'entraide, l'autonomie collective ne se décrètent pas. La confrontation aux résultats, aux identités de ses alter ego est une source pour certains de motivation, pour d'autres de conflits plus ou moins extériorisés, à la source, bien souvent, de violences, mais aussi de stress, ou encore d'appréhension. Nous pensons que les progrès sur ces thématiques ne peuvent s'obtenir que dans la formalisation et la mise en œuvre effective des éléments constituants les contenus d'enseignement de ces domaines de compétences. Ces compétences sont des outils fondamentaux au service de la réussite de l'élève. Cette assertion est d'autant plus incontournable dans une approche pédagogique par compétence (APC) qui oriente les activités des élèves sur des actions de plus en plus ouvertes sur les autres. Comment réaliser une présentation, travailler avec d'autres, prendre la parole dans un groupe ou devant la classe sans formation autour des compétences sociales? Dialoguer, s'écouter, s'opposer de façon argumentée et émotionnellement maitrisée ne s'apprennent-ils pas?

Positionner les compétences sociales comme élément des curriculums scolaires induit une réponse positive. Il faut donc chercher à identifier les éléments que nous voulons faire acquérir et ensuite réfléchir sur les moyens d'y parvenir.

Une identité scolaire à construire

Pour Cloutier (1996) et Scheier et al. (2000) cité dans Gendron et al. (2005), la compétence sociale est un ensemble d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels... Vouloir former aux compétences sociales implique, dans un premier temps, d'identifier ce que l'on veut obtenir en termes d'apprentissage. Si les compétences sont des propensions à faire face, par le biais de combinaisons de ressources, à des situations complexes, c'est-à-dire dépassant la simple application de mécanismes, cela implique dans un premier temps de décider quelles sont les ressources à coordonner par les élèves et dans un deuxième temps de choisir les situations dans lesquelles elles seront mobilisées.

Pour ce faire, nous avons cherché à faire le point sur les nombreuses taxonomies et autres outils de mesure des fonctions sociales. En la matière, il y a profusion. Citons Crowe, Beauchamp, Catroppa et Anderson (2011), qui, dans une revue de littérature, montrent qu'il existe 209 propositions de tests traitant des compétences sociales. Le plus répandu est celui de Gresham et Elliot (1990), nommé

SSRS (Social skills rating system) qui propose de mesurer, entre autres, l'affirmation de soi, l'empathie, le contrôle de soi et la coopération. Caldarella et Merell (1997) identifient cinq catégories d'habiletés sociales : établir des relations positives, la capacité d'auto-contrôle, les compétences académiques (écoute, respect), la coopération et l'affirmation. Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka et Lendrum (2010) relèvent quant à eux quinze facettes dans les différentes définitions proposées des compétences sociales : adaptabilité, estime de soi…

Aussi, nous avons repris les études les plus citées (Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou et Filisetti, 2002; Goleman et Boyatzis, 2008; Ministère de l'Éducation nationale, 2006; OCDE, 2005; OMS, 2003) afin de bâtir une synthèse des éléments récurrents. Nous les avons adaptés pour le contexte scolaire français (tableau 1). Pour notre étude, nous travaillerons sur la compétence collaborative qui devra s'exprimer dans une situation complexe de construction collective de projets, que ce soit en EPS (acrosport) mais aussi en sciences physiques (dans le cadre de démarches successives d'investigation).

Tableau 1

Des compétences sociales scolaires

COMPÉTENCES SOCIALES	**Établir de bonnes relations avec autrui pour…**	**Avoir un comportement responsable**	**S'affirmer et s'ouvrir à la différence**	**Collaborer, travailler en équipe**
RESSOURCES ENGAGÉES	Faire preuve de politesse ; Exprimer son respect ; Exprimer ses sentiments ; Communiquer ; Faire preuve d'optimisme et de jovialité.	Respecter les règles ; Respecter des comportements favorables à la santé et à la sécurité ; Mesurer les conséquences de ses actes et de ses paroles; Assumer sa responsabilité en cas d'erreur.	Comprendre l'importance du respect mutuel ; Chercher à résoudre des conflits ; Rechercher le consensus : s'adapter aux autres ; prendre la parole pour exprimer son avis dans ou devant un groupe.	S'organiser pour réaliser la tâche ; Faire preuve d'initiative ; Se dépasser (« s'oublier ») pour le groupe ; S'entraider ; S'écouter.

La perspective socioconstructiviste des apprentissages

Notre étude se positionne dans le cadre des apprentissages en interaction. Celui-ci se fonde sur deux cadres théoriques originels majeurs, à savoir ceux de Vygotski (opérationnalisé par Bruner) et de Bandura (Lafont, 2010). Dans cette perspective socioconstructiviste des apprentissages, nous relevons deux courants de recherche proposant des axes intéressants en termes de relations apprentissage/enseignement dans des disciplines académiques mais aussi en EPS. En EPS, les études sont plus rares, mais ce courant se développe en France dans différents laboratoires de recherche tels que Nantes, Nice, Reims, Besançon ou encore Bordeaux. Ces deux courants de recherche sont l'apprentissage assisté par un pair ou peer assisted learning (PAL) et l'apprentissage coopératif (AC). Notre étude utilisera la perspective de l'AC puisqu'utilisant de petits groupes de travail.

Pour Johnson, Johnson, Stanne et Garibaldi (1990), l'AC est un « travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ».

La mise en œuvre de l'AC impose le respect de quatre critères essentiels, rappelés par Dyson et Casey (2012). Ces groupes doivent avoir :

- un but commun,
- une interdépendance des actions,
- des interactions en face à face,
- des membres du groupe incités à s'entraider et s'encourager.

En effet, beaucoup d'études montrent les effets positifs de l'apprentissage coopératif à la fois sur les performances scolaires mais aussi sur le développement social des élèves (Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson et Skon, 1981; Metzler, 2005; Siegel, 2005; Slavin, 1996). Des études en EPS montrent aussi ces effets positifs notamment dans la perspective du développement des compétences sociales. Dyson (2001) met en exergue en basket-ball des effets positifs quant aux rapports à l'école, au maître et aux pairs. Lafont, Proeres et Vallet (2007) montrent l'impact de l'AC sur l'efficacité en jeu (en basket-ball) mais aussi au cœur des relations sociales au sein de chaque équipe (évolution des sociogrammes).

Paradoxalement, il semble que peu de données soient disponibles. Gillies et Ashman (1996) proposent un protocole de formation à l'école primaire. Lafont et Ensergueix (2009) et Ensergueix (2010) analysent l'importance de la préparation au rôle de tuteur. Ils ont construit et validé un protocole de formation au tutorat en EPS en situation expérimentale et en situation de classe (travail en dyades). Cependant, à notre connaissance, aucun protocole de formation n'existe en EPS (et en sciences physiques), pour un public d'adolescents, afin d'apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif au sein de petits groupes dans la classe ordinaire.

Méthode et procédure

Participants et plan expérimental

Les participants à cette étude se répartissent dans deux classes de quatrième issues d'un collège français de type rural. La classe de 4A se compose de 10 filles et de 12 garçons (n = 22). La classe de 4C, quant à elle, compte 10 filles et 14 garçons (n = 24). L'enseignant d'EPS qui participe à l'étude a 33 ans et enseigne depuis 10 ans. Le cycle support à la formation présentée est un cycle d'acrosport, comptant douze leçons. Les élèves étaient tous débutants dans cette activité. Dans chaque classe, nous avons, avec les enseignants, réparti les élèves dans des groupes de 4 ou 5 élèves hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux selon les genres, les résultats scolaires et les matrices sociométriques réalisées. Ces groupes sont fixes à la fois en EPS mais aussi en sciences physiques, et ce, pour toute la durée de l'étude. Les groupes, au nombre de cinq par classe, sont tous structurés selon les quatre principes du *Learning together* (Johnson, Johnson et Stanne, 2000), à savoir : 1) l'interdépendance positive; 2) les interactions en face-à-face; 3) la réflexion sur le fonctionnement du groupe; 4) la responsabilité individuelle.

La formation aux compétences sociales est la variable indépendante de notre étude. Aussi, une classe sera formée (4C) à la compétence sociale et l'autre non (4A). Ces deux classes sont conduites par le même enseignant d'EPS. La mesure dépendante présentée ici est le résultat au test SSRS (Gresham et Elliott, 1990).

Le plan expérimental se compose de deux temps de test et trois temps de formation. Les élèves des deux classes sont testés au début et à la fin du cycle avec la version pour adolescents de la SSRS.

Tâche expérimentale et dispositif matériel

Les élèves des deux classes ont passé le test SSRS (version élève). Cette version, validée en langue française par Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly (2001), comporte 39 questions du type : « je me fais facilement des amis, j'écoute les adultes quand ils me parlent... Les réponses apportées le sont au regard de trois items : jamais, parfois, souvent. Les résultats sont analysés avec le manuel du test SSRS. Le score maximal de 20 points est attribué sur quatre échelles : la coopération, l'affirmation, l'empathie et le contrôle de soi. Le total des points est établi sur 80. Il est nommé score brut. Nous utiliserons le score normalisé comme préconisé par le manuel d'utilisation lorsque l'on désire avoir le maximum de précision au niveau des résultats. Celui-ci permet d'établir une correspondance plus fiable entre les différentes versions de la SSRS (version élève, enseignant, parent) entre lesquelles, il peut y avoir de la variabilité. La fourchette des résultats s'établit entre 40 et 130 points. Ces valeurs marquent la dispersion normale des scores autour de la valeur 100. Cette valeur est identifiée comme la valeur médiane. Le niveau moyen de résultats est compris entre 85 et 115 points.

Procédure de formation à la compétence collaborative

Cette procédure de formation se déroule en trois temps. Elle concerne la classe de 4e C. Elle a débuté par un atelier de parole cherchant à faire émerger par groupe les règles essentielles au travail de groupe. Ce temps d'échange avait pour support un exercice de recherche issu du livre de Tartar Goddet (2007). Ce dernier a permis de réfléchir aux conduites collaboratives et d'aboutir à cinq règles d'or, qui nous paraissent essentielles pour la collaboration. Cette construction s'est mise en place à partir de la démarche décrite par Lafont et Ensergueix (2009), pour la formation d'élèves tuteurs dans des dyades dissymétriques en tennis de table. Ce travail se basait sur une étude de Bruner (1983), validée dans le cas de l'acquisition des habiletés motrices complexes par Lafont (1997).

Les règles d'or isolées avec les élèves sont :

règle n° 1 : l'autre est un collaborateur et pas une charge;

règle n° 2 : s'écouter et décider ensemble;

règle n° 3 : faire des compromis;

règle n° 4 : donner le maximum et faire attention aux conséquences de ses actes;

règle n° 5 : s'entraider et s'encourager.

La deuxième formation a eu pour support une projection vidéo de leur premier temps d'échange réalisé autour du visionnage de leur première production collective en acrosport. Les élèves devaient ensemble observer leur production et faire un bilan sur ce qui était positif et sur ce qu'il y avait à améliorer. Ce temps d'échange fut filmé. C'est ce film que nous avons projeté aux élèves afin de contextualiser les cinq règles d'or. Le rôle de l'expérimentateur fut de demander aux élèves leur regard sur eux-mêmes et de proposer des pistes d'amélioration en termes de collaboration. Le troisième temps de formation fut un temps plus long où les élèves avec l'aide de leur enseignant se sont confrontés au rappel régulier des règles d'or (affichées dans le gymnase) et à la co- et à l'auto-évaluation de leur compétence sociale. Cette évaluation réalisée par les élèves de 4C s'est réalisée trois fois. Son ambition fut de mettre en place les conditions propices à ce que Le Boterf (2010) nomme, « la réflexivité », condition indispensable au développement de compétences durables.

Résultats

Pour cette étude, les résultats exploités ont été les scores normalisés pour tous les élèves des deux classes. On compare, à l'aide du logiciel SPSS, au début du cycle (T1) et en fin de cycle (T2) les résultats des élèves. Globalement (score total), l'ANOVA n'indique pas de différence significative constatée à T1 et T2 entre la classe formée (4C) et la classe non formée (4A).

Pour affiner notre analyse de données, des comparaisons spécifiques ont été réalisées. Tout d'abord, une observation des différences entre les groupes a été effectuée. L'ANOVA ne montre pas de différence significative. Cependant, une comparaison des moyennes pour chacun des groupes (n = 10) nous permet d'établir une tendance. En 4A (classe non formée) : les performances d'un groupe baissent, les performances de 2 groupes stagnent, 2 groupes augmentent faiblement. En 4C (classe formée) : 1 groupe stagne, 2 groupes augmentent faiblement, 2 groupes augmentent fortement. On peut donc relever une tendance plutôt favorable, montrant un impact relatif de la formation aux compétences sociales pour les moyennes des groupes au score normalisé de la SSRS.

Par ailleurs, nous avons réalisé la même étude des moyennes, mais cette fois-ci en y intégrant la variable « genre » (tableau 2). On constate que les filles formées tendent à progresser davantage que les autres participants.

Tableau 2

(évolution SSRS en fonction du genre)

	SSRS 1	SSRS2	ÉVOLUTION
GARÇONS NON FORMÉS	100	97	-3
GARÇONS FORMÉS	109	111	+2
FILLES NON FORMÉES	105	107	+2
FILLES FORMÉES	97	110	+13

Discussion

L'objectif prioritaire de notre étude était de mesurer l'impact d'une formation à la collaboration pour réaliser un projet collectif, sur le niveau de compétence sociale d'élèves de 4e garçons et filles. Les premiers résultats de notre étude portant sur la SSRS ne permettent pas d'affirmer que cette influence est significative pour la classe formée vis-à-vis de classe non formée. Cependant, l'analyse fine des moyennes à ce test permet d'identifier des tendances intéressantes. Il semble que les groupes formés progressent davantage que les groupes non formés. De plus, il paraît surtout indéniable que l'impact d'une formation à cette compétence sociale génère des résultats plus importants pour le public féminin formé. Cette tendance va dans le sens d'autres études et notamment celle de D'Arripe-Longueville, Gernignon, Huet, Winnykamen et Cadopi (2002), qui montrent que les filles en situation de dyade qu'elle soit symétrique ou non (en EPS) coopèrent davantage que les garçons. Elles échangent et valorisent davantage que leurs homologues masculins qui ont besoin d'une situation de tutorat en dyade dissymétrique pour percevoir la légitimité éventuelle de l'aide. Par ailleurs, d'autres travaux (Worell, 2001) ont fait la preuve des différences de comportements sociaux entre filles et garçons. Les théorisations venant de la psychologie sociale montrent l'impact des facteurs socioculturels sur les différences de comportement entre les sexes dans la relation d'aide (D'Arripe-Longueville, 2000). Les filles manifestent plus régulièrement des comportements prosociaux. Elles seraient, en raison d'influences culturelles, plus incitées à se comporter positivement envers leur entourage. L'éducation les pousserait davantage à échanger et à co-construire des solutions avec leurs pairs (D'Arripe-Longueville et al., 2002). Cette tendance reste à confirmer à l'aune de nos autres observations. Par ailleurs, nous chercherons à savoir si la formation spécifique au « travailler ensemble » en sciences physiques génère les mêmes résultats.

En outre, si cette étude suggère des résultats encourageants concernant l'impact de notre formation sur les CS de ces élèves, sa principale limite réside dans l'absence de comparaison avec des études de même nature. À notre connaissance, aucune autre étude ne se situe explicitement sur le même champ de recherche, en situation, en EPS et en physique. Aussi, les mesures proposées permettent davantage de contrôler le dispositif plutôt que son impact. Est-ce que ce dispositif met en œuvre les meilleures méthodes de formation, en situation de classe, aux CS? Est-ce que ce dispositif aurait les mêmes conséquences dans un autre contexte d'acquisition? On aurait pu proposer, pour les groupes sans formation, une procédure d'acquisition de nature différente. Nous aurions pu, ainsi, dépasser le simple « effet formation ». Le groupe qui ne bénéficie pas de l'analyse vidéo pourrait se voir, par exemple, dispenser une formation, plus traditionnelle, basée sur le discours. Tous ces questionnements ouvrent la voie à de nombreuses recherches autour des CS, trouvant leur place dans le vaste champ de l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon, et al., 1988).

Références

Arripe-Longueville (d'), F. (2000). *Relations d'aide et acquisition d'habiletés motrices.* Communication présentée au Congrès international de la SFPS, Paris. Repéré à www.psychodusport.com/files/actes/actes_ParisINSEP2000.pdf

Arripe-Longueville (d'), F., Gernignon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F. et Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *24*(3), 219-238. Repéré à http://journals.humankinetics.com

Beaudichon, J., Verba, M. et Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, *1*, 129-141.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

Caldarella, P. et Merell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *American Psychologist*, *26*(2), 264-278. Repéré à http://www.nasponline.org/publications/spr/abstract.aspx?ID=1375

Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, *76*(1), 89-91. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1

Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. et Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, *31*(5), 767-785. http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008

Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue québécoise de psychologie*, *30*(3), 57-79.

Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, F. et Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales.* Repéré à http://cefopna.no.sapo.pt/2.pdf

Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : Presses universitaires de France.

Dutrénit, J.-M. (1997). *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(3), 264-281. Repéré à http://journals.humankinetics.com

Dyson, B. et Casey, A. (dir.). (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

Ensergueix, P.-J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2). Repéré à www.theses.fr/2010BOR21706/abes

Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, *22*, 23-44.

Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activité physique chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 211-233. http://dx.doi.org/10.7202/012365ar

Gillies, R. et Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, *6*, 187-200. http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(96)00002-3

Goleman, D. et Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, *septembre*, 1-8. Repéré à https://hbr.org/2008/09/social-intelligence-and-the-biology-of-leadership/ib

Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, *24*(1), 19-25.

Gresham, F. M. et Elliot, S. N. (1990). *Social skill rating system*. Circle Pines, MN : American Guidance Services.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. et Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, *130*(4), 507-516. Repéré à https://cscl.wikispaces.com/file/view/processing1.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Repéré à http://www.lcps.org/cms/lib4/VA01000195/Centricity/Domain/124/Cooperative%20Learning%20Methods%20A%20Meta-Analysis.pdf

Johnson, D. W., Maruyana, G., Johnson, R. T., Nelson, D. et Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competive and individualistic goals structures on achievement: an analysis. *Psychological Bulletin*, *89*(1), 47-62.

Lafont, L. (1997). *Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices : Modalités d'analyse.* Communication présentée au Congrès international ACAPS, Marseille, France.

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. Dans F. Darnis, *Interaction et apprentissage* (p. 11-30). Paris : Éditions EPS.

Lafont, L. et Ensergueix, P.-J. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, *27*(1), 37-52. http://dx.doi.org/10.3917/cdle.027.0037

Lafont, L., Proeres, M. et Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, *10*(1), 93-113. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9006-7

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris : Eyrolles.

Léziart, Y. (1996). Les rapports théorie et pratique en éducation physique et sportive. Étude de trois périodes significatives. *Revue française de pédagogie*, *116*, 51-64.

Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, *28*(2), 199-211.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ : Holcomb Hathaway.

OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Repéré à http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf

OMS. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Repéré à http://apps.who.int/iris/handle/10665/42818

Parlement européen. (2006). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Repéré à http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Peillon, V. (2013). *Refondons l'école : pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Éditions du Seuil.

Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Programmes de collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Programme d'EPS de lycée. *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html

Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W. et Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, *20*(2), 178-209. http://dx.doi.org/10.1177/0272431600020002004

Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, *98*(6), 339-349. http://dx.doi.org/10.3200/JOER.98.6.339-349

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(1), 43-69. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004

Tartar Goddet, E. (2007). *Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole*. Paris : Retz.

Walker, H. M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school : Strategies and best practices*. Toronto, ON : Brooks/Cole.

Wigelsworth, M., Humphrey, M., Kalambouka, A. et Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, *26*(2), 173-286. http://dx.doi.org/10.1080/02667361003768526

Worell, J. (2001). *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (2e édition). San Diego : Academic Press.

Pour citer cet article

Epinoux, N. et Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, *22*(3), 37-47.